

GIL ESPERTO COSTA

**A DECISÃO DA REMOÇÃO DA NOTA DE EF NA
CLASSIFICAÇÃO FINAL DO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO
SOBRE A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
QUALIDADE DE MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE FÍSICA
APÓS O ENSINO SECUNDÁRIO**

Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Professora Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Orientador: Professor Doutor António João Labisa da Silva Palmeira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

GIL ESPERTO COSTA

**A DECISÃO DA REMOÇÃO DA NOTA DE EF NA
CLASSIFICAÇÃO FINAL DO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO
SOBRE A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
QUALIDADE DE MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE FÍSICA
APÓS O ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar nos Ensinos Básico e Secundário

Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Professora Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Orientador: Professor Doutor António João Labisa da Silva Palmeira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Agradecimentos

A realização deste estudo não seria possível sem um acompanhamento e auxílio diário de algumas pessoas, que de uma ou outra forma ajudaram e contribuíram para a concretização do meu percurso académico no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Em primeiro lugar, agradecer ao Professor Doutor António Palmeira, orientador do meu trabalho, pela sua ajuda, dedicação, paciência e pela sua boa disposição ao longo de todo este processo.

Um agradecimento especial a todos os outros professores que ao longo da minha vida académica me ajudaram a perceber e a saber qual o tipo de professor que desejo ser no futuro.

Agradeço aos meus pais, pela minha educação, por terem investido em mim, na minha formação, e me terem proporcionado tirar um curso superior. Um Obrigado também à minha irmã por toda a ajuda que me deu sempre que precisei.

Agradeço também à minha namorada, minha companheira, que me apoia e motiva para alcançar todos os objetivos que pretendo e que se dedica inteiramente em ver-me feliz.

Agradeço a todos os meus amigos, aos quais dou muita importância e que me fizeram a pessoa que hoje sou. O meu Muito Obrigado pela amizade, pelos momentos de convívio e pelo apoio incondicional.

Um agradecimento também aos meus colegas de trabalho que me ajudaram nesta altura determinante para poder concluir o meu estudo, assim como pelas aprendizagens partilhadas no nosso dia-a-dia.

A todos os anteriormente referidos,

Muito Obrigado

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir e retirar algumas conclusões acerca da remoção da nota de Educação Física (EF) do cálculo final da média do Ensino Secundário. Visto que o Decreto-Lei n.º139/2012 entrou em vigor recentemente é importante perceber quais as consequências que resultam desta decisão. Assim, este estudo compara a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) e a motivação atual para a prática de Atividade Física (AF) entre dois grupos, um em que a nota de EF contou para a média e outro em que a nota não contou.

A amostra foi constituída por 195 indivíduos, ex-alunos, que frequentaram as aulas de EF e que finalizaram o ensino secundário até há 6 anos atrás (no máximo), para que fosse mais fácil recordarem-se das suas experiências em EF. Para a recolha de dados foram utilizados os questionários Basic Psychological Needs Scale para avaliar as NPB dos alunos e Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire para avaliar a qualidade de motivação atual para a prática de AF.

Os resultados sugerem que não existem diferenças significativas entre os dois grupos na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência, relacionamento positivo com os colegas e com os professores em EF. Em relação às regulações motivacionais atuais para a AF os resultados mostram que também não existem diferenças significativas em qualquer uma das regulações entre o grupo em que nota contou para a média final e o grupo em que a nota não contou.

Palavras-chave: Qualidade de motivação; Necessidades Psicológicas Básicas; Educação Física; Atividade Física; Teoria da Autodeterminação

Abstract

This project aims to reflect and draw some conclusions about the removal of the Physical Education (PE) grade from the final calculation of the average of high school in Portugal. Since Decree-Law no. 139/2012 came into force recently, it is important to understand the consequences that result from this decision. Thus, this study compares the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) and the current motivation for the practice of Physical Activity (PA) between two groups, one in which the PE grade counted for the average and another in which the grade did not count.

The sample consisted of 195 individuals, former students, who attended PE classes and finished high school until 6 years ago (at most), so that it would be easier for them to remember their PE experiences. To collect data, the Basic Psychological Needs Scale questionnaires were used to evaluate the BPN of the students and the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire to evaluate the quality of current motivation for the practice of PA.

The results suggest that there are no significant differences between the two groups in meeting the basic psychological needs of autonomy, competence, positive relationships with colleagues and with teachers in PE. Regarding the current motivational regulations for PA, the results show that there are also no significant differences in any of the regulations between the group in which the grade counted for the average and the group in which the grade did not count.

Keywords: Quality of motivation; Basic Psychological Needs; Physical Education; Physical Activity; Self-determination theory

Índice

1.Introdução	8
Teoria da Autodeterminação	9
Necessidades Psicológicas Básicas	11
Modelo de Hagger e Chatzisarantis 2015	13
2.Objetivo	15
3.Método	16
Desenho de Estudo	16
Participantes	16
Instrumentos	17
Procedimentos Operacionais	18
Procedimentos Estatísticos	18
4.Resultados	19
5.Discussão	20
6.Limitações do Estudo	24
7.Implicações Futuras	25
8.Conclusões	25
9.Reflexão Crítica	26
10.Referências	27

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Continuum da motivação (adaptado de Deci & Ryan, 2000).....	11
Tabela 2 - Valores dos parâmetros descritivos frequência e percentagem das variáveis nota countou vs não contou e género.	16
Tabela 3 - Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (grupo nota conta vs grupo nota não conta).....	19
Tabela 4 - Qualidade de motivação para a Atividade Física após o Ensino Secundário (grupo nota conta vs grupo nota não conta).....	20

1. Introdução

Os baixos níveis de atividade física apresentados pela população jovem são preocupantes. De acordo com Safvenbom, et al (2014), o número de jovens ativos tende a diminuir, assim como o número de jovens que pratica desporto organizado em contexto extra-curricular. Assim, é importante combater estes índices e consequentemente alterá-los. Para isso, nada melhor que as aulas de Educação Física, como defende Fairclough et al. (2008), esta disciplina desempenha um papel fundamental na promoção de formas saudáveis de atividade física e de uma vida ativa, pois as crianças passam até um máximo de 45% do seu dia na escola. Assim, a EF deve promover estilos de vida fisicamente ativos em crianças e jovens, para além de fomentar o gosto pela AF e permitir que os alunos adquiram conhecimentos que lhes permita, no futuro, organizar o seu próprio exercício físico. A EF é responsável por incutir os valores de uma promoção de AF adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (PNEF, 2001), de forma a tornar-se emancipada na vida dos jovens. Segundo Van den Berghe et al. (2014), na disciplina de EF existem muitos alunos que apresentam comportamentos intrinsecamente motivados, revelando que muitos jovens encontram na disciplina uma forma agradável de praticar exercício. A Escola e nomeadamente a EF e o Desporto Escolar possuem as ferramentas necessárias para contrariar os níveis de AF que os jovens apresentam hoje em dia, sendo para muitos deles o único momento que praticam AF de uma forma organizada.

Tendo em conta a EF no nosso país, esta é uma disciplina que tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, desde 2000 já existiram seis Decretos-Lei, sendo este último o "problema" central do estudo que se pretende desenvolver. De acordo com o Decreto de Lei (139/2012), a disciplina de EF foi retirada do cálculo da média final dos alunos do Ensino Secundário, em execução aos alunos que queiram seguir uma área de Desporto no Ensino Universitário. Ou seja, todos os alunos que não queiram prosseguir estudos numa área de Desporto, terão a nota de EF retirada da sua média final do Ensino Secundário, independentemente de esta ser uma boa ou má nota. É importante perceber que consequências terá esta medida ao nível da motivação dos alunos na aulas de EF, que pode ser estudada através da análise da satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos para a prática de EF no Ensino Secundário. Por outro lado, refletir sobre as consequências que esta medida terá na qualidade da motivação para a prática regular de AF ao longo da vida, por parte dos discentes.

Teoria da Auto-Determinação

Tendo em conta que o tema central da Teoria da Auto-Determinação (TAD) é a motivação, é importante perceber o seu conceito.

Um dos principais fatores que interferem no comportamento de uma pessoa é a motivação, que afeta com muita frequência todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com a aprendizagem, o desempenho, a atenção (Rodrigues, 1991, citado por Marzinek 2004).

A motivação é constituída por forças externas ou internas que promovem o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento que iremos tomar. Neste sentido, a teoria que explica os vários tipos de motivação desde a mais controlada à mais autónoma é a TAD.

A TAD é uma das teorias mais utilizadas para estudar a motivação dos alunos em EF (Deci & Ryan, 2000).

De acordo com Deci e Ryan (2000), podemos considerar que a TAD é uma abordagem à motivação alicerçada numa meta teoria que realça a importância dos recursos pessoais de cada um, na auto-regulação do seu comportamento. Esta teoria, desenvolvida no final do século XX explica os vários tipos de motivação, tendo em conta a personalidade, as necessidades psicológicas básicas e inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Guimarães & Boruchovitch, 2004). De acordo com Edmunds et al., (2009), esta teoria defende que a motivação humana depende do grau de autonomia que os sujeitos demonstram quando se envolvem numa determinada atividade. Quando os comportamentos são executados livremente, pela própria vontade da pessoa, consideram-se autónomos. Por outro lado, se estes comportamentos forem controlados, existem fatores externos que levam à vivência de sentimentos de pressão quando o sujeito se envolve numa atividade. No mesmo sentido, Taylor & Ntoumanis (2007), indicam que o maior grau de motivação de um sujeito numa atividade, é determinada pelo grau de autonomia que o mesmo demonstra na sua realização. As motivações mais autónomas dizem respeito a um sentido pleno da vontade e escolha, enquanto as motivações mais controladas estão relacionadas com a pressão e obtenção de resultados específicos que vêm de forças percebidas como externas (Deci e Ryan, 2008). Na escola, se um aluno realizar livremente uma tarefa,

por sua vontade, estaremos perante um comportamento mais autónomo. Por outro lado, se o mesmo realizar um comportamento por resultado de pressões, recompensas ou medo de punições externas, estaremos perante um comportamento mais controlado.

A TAD (Deci & Ryan, 2000) traduz-se num continuum de diferentes motivações, dependendo do nível de auto-determinação que um indivíduo possui. Existem seis tipos de motivação, a motivação intrínseca, a motivação extrínseca que se divide em quatro tipos de motivação: regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada; e regulação integrada, e por último existe a amotivação, que se define por ausência de motivação.

No patamar mais alto de auto-determinação do continuum está a motivação intrínseca, que se reflete no envolvimento do indivíduo numa atividade por sua vontade própria, porque a atividade é interessante e agradável (Deci e Ryan, 2000). De seguida a regulação integrada, um pouco menos autónoma que a anterior. Este tipo de motivação indica que existe coerência entre os objetivos pessoais do indivíduo e a atividade realizada (Deci e Ryan, 2000). Um exemplo deste tipo de regulação, é o facto de um indivíduo realizar as aulas de EF porque fazem parte da sua visão enquanto pessoa (Taylor e Ntoumanis, 2007). Por sua vez, a regulação identificada, verifica-se quando um indivíduo participa numa atividade motivado pelo resultado e benefícios da mesma, não dando importância ao prazer ou ao facto da atividade ser ou não agradável (Deci e Ryan, 2000). Exemplo deste tipo de motivação é a participação nas aulas de EF por esta ser benéfica para a saúde (Taylor e Ntoumanis, 2007). A regulação introjetada é uma forma motivacional mais controlada em que a participação é resultante de pressões internas, impostas pela própria pessoa, como a culpa ou a ansiedade, por exemplo, quando um aluno participa na aula de EF para não se sentir culpado (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009). Em relação à regulação externa, Deci e Ryan (2000), referem que este tipo de motivação indica que um indivíduo participa numa atividade por pressões ou obrigações externas. Um aluno que participa nas aulas de EF porque tem medo de ser punido pelo professor. Por fim, quando uma pessoa sente que não existe qualquer razão para participar numa atividade, diz-se que esta pessoa se encontra amotivada, ou seja, não se encontra intrínsecamente nem extrínsecamente motivada (Deci e Ryan, 2000). Um exemplo de amotivação é um estudante de EF que diz não ter ideia porque participa nas aulas, apenas contribui passivamente para a mesma, ou nem isso.

	<div> <div>Não Autodeterminado</div> <div>←</div> <div>→</div> <div>Autodeterminado</div> </div>					
Tipo de Motivação	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Tipos de Regulação	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Interna
Processo Reguladores	Não intencional, não valorizado	Recompensas, castigos externos	Recompensas, punições internas	Importância pessoal, valorização	Consciência	Prazer, satisfação

Tabela 1- Continuum da motivação (adaptado de Deci & Ryan, 2000)

A teoria da autodeterminação tem sido utilizada em diversos estudos na área da EF. Este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, ligando a forma como os alunos regulam o comportamento e o compromisso com as atividades que realizam nas aulas de EF e com a atividade desportiva fora da escola (Standage, Duda e Ntoumanis, 2003).

Necessidades Psicológicas Básicas

Existem três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), que todos os seres humanos possuem, sendo muito importantes para um crescimento psicológico prolongado, integridade e bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Ntoumanis & Standage, 2009).

As três NPB que são intrínsecas a todos os humanos são a competência, a autonomia e o relacionamento positivo. De acordo com Deci e Ryan (2000), a Necessidade de Competência reflete-se no desejo de interagir de uma forma eficaz com o meio envolvente, sendo satisfeita quando somos bem sucedidos na realização de tarefas e atividades que nos desafiam, ou quando se conseguem atingir objetivos desejados. Isto vai fazer com que os alunos participem em desafios nos quais eles possam interagir de forma eficiente, o que se irá revelar num maior interesse para desenvolver uma determinada tarefa. A Autonomia, outra das NPB, é definida por ações do sujeito em conformidade com os seus valores e com um nível de reflexão e consciência. Esta questão de Autonomia não é um termo geral de senso comum, mas sim do senso do eu, que diz respeito à noção da própria pessoa, individual, singular e distinta das outras (Deci et al., 2004) referindo-se assim à própria iniciativa e à auto-regulação das suas próprias ações (Deci et al., 1991). Por fim, a NPB Relacionamento Positivo baseia-se na procura de relacionamentos do aluno com outras pessoas, refletindo o desejo de sentimento de pertença. O facto de um aluno se sentir querido e bem relacionado com os seus colegas e professores, leva a que este tenha mais facilidade na aquisição de

regulamentos sociais como normas, regras e valores, pois é através da relação com outras pessoas que ocorre a aprendizagem (Deci e Ryan, 2000).

Assim, de acordo com Leitão (2010), criar um clima positivo e construtivo nas aulas de Educação Física, assente num relacionamento interpessoal saudável, em que os “feedbacks” específicos sobre os desempenhos nas tarefas e formas de melhorar esses desempenhos são dados de forma a que os alunos os percecionem como um apoio e um encorajamento, é algo decisivo para a auto-estima e motivação dos alunos, e consequentemente para os seus níveis de participação e aprendizagem.

Quanto mais satisfeitas são estas necessidades psicológicas básicas mais autonomia tem o aluno. Isto leva a que os comportamentos sejam mais auto-determinados, como por exemplo jogar futebol porque adora jogos coletivos. Por outro lado, se as necessidades psicológicas básicas não forem satisfeitas surgirão formas de motivação mais controladas, como por exemplo praticar exercício físico porque faz bem à saúde.

A teoria da autodeterminação defende também que existem três condições que o contexto ou ambiente deve possuir para que as NPB possam ser satisfeitas (Deci e Ryan, 2000). Essas condições são o suporte à autonomia, a estrutura e o envolvimento interpessoal positivo. Estas características que influenciam o ambiente da aula podem ser favorecidas, ou não, consoante a intervenção do professor de EF. De acordo com Edmunds et al., (2009), se estes fatores estiverem ausentes do contexto/ambiente da aula, os alunos apresentarão atitudes mais negativas perante a disciplina, pois as NPB serão frustradas e as regulações motivacionais mais controladas. No entanto, se estes fatores estiverem presentes, as NPB estarão satisfeitas e as formas de motivação mais autónomas guiarão o comportamento dos alunos.

Em contexto de avaliação, estas questões do contexto/ambiente podem ficar comprometidas. Segundo Deci e Ryan (2000), a avaliação interfere com a criatividade, com a aprendizagem de conceitos e resolução de problemas, afetando as motivações mais autónomas dos alunos.

A forma como os alunos interpretam a avaliação irá ter grande influência na satisfação das suas NPB, e assim influenciará também os tipos de motivação que os alunos adotam. Se os alunos virem a avaliação como uma informação útil acerca da sua competência, a satisfação das NPB será maior e como consequência as motivações mais autónomas irão

predominar. No entanto, se a avaliação for percebida com uma ameaça, a satisfação das NPB diminuirá e predominará a adoção de motivações mais controladas (Mallet e Hanrahan, 2004).

Será efetuada uma análise para identificar se o grupo em que a nota de EF não conta para a média apresenta uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas em relação ao grupo em que a nota conta.

De acordo com o estudo de Ntoumanis (2001), numa amostra de 424 alunos, com idades entre os 14 e 16 anos em Inglaterra, a perceção de competência foi o mediador psicológico mais forte, face ao relacionamento positivo e autonomia.

Um estudo de Lim e Wang (2009), a 701 estudantes de Singapura (354 raparigas), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com o objetivo de analisar a relação entre a perceção de autonomia, as regulações motivacionais e as intenções de ser fisicamente activo fora da escola, indica que a perceção de autonomia dos alunos está relacionada, de uma forma positiva, com motivações mais autodeterminadas, regulação identificada e motivação intrínseca. Por outro lado, está negativamente relacionada com motivações mais controladas, a regulação externa e amotivação.

Bryan e Solmon (2012) investigaram a motivação dos alunos nas aulas de educação física, através das relações entre as perceções do clima motivacional, as atitudes, os níveis de autodeterminação e envolvimento na atividade física. Participaram 114 alunos do 6º ano (16 rapazes e 14 raparigas), 7º ano (18 rapazes e 12 raparigas) e 8º ano (23 rapazes e 31 raparigas). O instrumento utilizado para medir a motivação dos alunos foi o SIMS Motivation Scale. Os resultados sugerem que a motivação intrínseca e a regulação identificada são mais influentes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação (Bryan & Solmon, 2012).

Neste sentido, é necessário que os professores de EF adquiram estratégias que possam promover a satisfação das NPB dos seus alunos e consequentemente motivação autónoma para a prática nas suas aulas, incentivando-os a adquirir hábitos de vida saudáveis.

Modelo Trans-contextual

De acordo com Hagger e Chatzisarantis (2015), o Trans-contextual Model é uma conjugação de teorias que tenta perceber quais as formas de motivação em volta das atividades educacionais que geram maior motivação para a realização de atividades/comportamentos similares fora do contexto escolar.

Existem dois tipos de "mecanismos" que explicam a transferência de motivação entre contextos diferentes.

Especificamente, Vallerand (1997), baseia-se num modelo hierárquico de motivações intrínsecas e extrínsecas que defende a existência de relações recíprocas entre formas autónomas de motivação em contextos semelhantes, mas distintos.

O segundo "mecanismo" (Deci & Ryan, 1985b, 2000), deriva da TAD e propõe que os resultados provenientes de uma atividade realizada de forma autónoma, geram desejo em realizar autonomamente atividades semelhantes, independentemente do contexto.

Para uma melhor perceção deste modelo, os autores evidenciaram três proposições que tentam explicar a transferência de motivação entre contextos.

- 1ª Proposição - A perceção de suporte para a autonomia leva à existência de motivação intrínseca em contextos educacionais;
- 2ª Proposição - Motivação intrínseca em torno de atividades num contexto escolar, gera motivação intrínseca para atividades similares fora do contexto escolar.
- 3ª Proposição - Motivação intrínseca no contexto "fora da escola", gera uma intenção para se empenhar em atividades fora do contexto escolar.

De forma a gerar motivação intrínseca nos seus alunos, os professores devem proporcionar nas suas aulas um ambiente que suporte a autonomia. Através da pesquisa (Deci et al., 1996; Su & Reeve, 2011), é possível perceber que a perceção de autonomia por parte dos alunos permite uma mudança na qualidade de motivação dos mesmos, de externa para interna. Estas evidências sugerem que os professores que promovem comportamentos que suportam a autonomia irão influenciar positivamente a perceção de autonomia e a motivação autónoma dos alunos, uma vez que através das intervenções em sala de aula é possível promover a motivação nos alunos.

Este modelo recebeu um considerável suporte empírico, particularmente pela relação entre a motivação autónoma (intrínseca) em contextos de EF e motivação autónoma para a prática de atividades físicas fora da escola.

2. Objetivo

O presente estudo tem como objetivo analisar quais as consequências da remoção da nota de EF no cálculo da classificação/média final do secundário ao nível da satisfação das NPB dos alunos para a prática de EF e da qualidade da motivação que os mesmos possuem para a prática de AF após terem terminado o ensino secundário. O objetivo principal é analisar a satisfação das NPB na prática de EF e qualidade de motivação para a prática de atividades físicas e desportivas após o ensino secundário, comparando um grupo de jovens adultos que tenham realizado o secundário quando a nota de EF contava para a média vs outro em que a nota não contava .

Posto isto, e tendo em conta a literatura consultada, foram formuladas duas hipóteses de estudo:

H1: O grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior satisfação das NPB na prática de EF do que o grupo de alunos em que a nota contou;

Segundo Deci e Ryan (2000), a avaliação interfere com a criatividade, com a aprendizagem de conceitos e resolução de problemas, afetando as motivações mais autónomas dos alunos.

H2: O grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior qualidade de motivação para a prática de Atividade Física atual do que o grupo de alunos em que a nota contou;

De acordo com Hagger e Chatzisarantis (2015), segundo os estudos já realizados, o suporte à autonomia em contextos educacionais (gerando percepção de autonomia por parte dos alunos), resultará num maior envolvimento em atividades ou comportamentos educacionais num contexto fora da escola. Ou seja, se os alunos tiverem motivações mais autónomas/intrínsecas para a prática de EF na escola, consequentemente terão mais motivação autónoma para a prática de AF (atividade semelhante à EF), no seu dia a dia fora da escola.

Assim, e tendo em conta que a avaliação interfere com a aprendizagem, espera-se que o grupo em que a nota de EF não conta para a média final do secundário tenha motivações de maior qualidade para a prática de EF, o que influenciará positivamente as motivações para a prática de AF no contexto fora da escola.

3. Método

Desenho do Estudo

Este estudo é de natureza transversal e retroespectivo, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento, não existindo qualquer interferência do investigador, mas questionou-se acerca das experiências passadas. A recolha de dados foi de natureza quantitativa, sendo o único objetivo descrever e comparar os resultados obtidos entre os grupos em estudo.

Participantes

A amostra é constituída por 195 indivíduos, ex-alunos, que frequentaram as aulas de EF e que finalizaram o ensino secundário até há 6 anos atrás, de forma a que fosse mais fácil recordarem-se das suas experiências em EF.

Em relação à amostra, esta é constituída por 74 elementos (37,9%) do género masculino e 121 elementos (62,1%) do género feminino. Foi feita ainda uma distinção na amostra, sendo que 50 elementos (25,6%) não tiveram no seu percurso escolar a contagem da classificação da EF para a média do secundário, ao contrário de 145 elementos (74,4%) que a tiveram.

	Género		Média EF		Amostra
	Feminino	Masculino	Alunos Não Contou	Alunos Contou	Total inquiridos
N	121	74	50	145	195
%	62,1 %	37,9%	25,6 %	74,35%	100%

Tabela 2 - Valores dos parâmetros descritivos frequência e percentagem das variáveis nota countou vs não contou e género.

Os dados em cima descritos, foram recolhidos de forma conjunta por todo o grupo de alunos que frequenta as reuniões semanais para a concretização da dissertação de mestrado, sendo portanto uma recolha conjunta com cruzamento de dados. A recolha foi realizada a indivíduos que preenchessem as normas estabelecidas, ou seja, que não tivessem finalizado o ensino secundário há mais de 6 anos. A recolha foi voluntária e de preenchimento online.

Instrumentos

Neste estudo, ao longo da recolha de dados, foram utilizados dois instrumentos. Assim, para avaliar a satisfação das NPB dos alunos, foi utilizado o Basic Psychological Needs Scale de Standage et al. (2005), adaptado para a língua portuguesa e em fase de validação. Esta escala é constituída por 21 itens e 4 subescalas: autonomia ("Sinto que posso decidir quais as atividades que vou realizar"), necessidade de competência ("Sinto que sou bastante bom na EF"), necessidade de relacionamento positivo com os professores ("Quando estou com o meu professor nas aulas, sinto-me seguro") e necessidade de relacionamento positivo com os colegas ("Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me apoiado").

As respostas são dadas numa escala de Lickert com 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) a 7 (concordo totalmente). Os scores são calculados através da soma dos itens de cada subescala, em que posteriormente será realizada a média, ou seja, scores mais elevados indicam maior perceção de satisfação da respetiva necessidade. O SNPB_EF tem uma amplitude de Min=5/6 3 Max=35/42 para cada subescala. Apresenta os seguintes valores de Consistência Interna: relacionamento positivo professores – 0.91; relacionamento positivo colegas – 0.86; competência – 0.84; autonomia – 0.67 (abaixo de 0.70, mas aceitável).

Para avaliar as regulações motivacionais dos alunos para a prática de Atividade Física atual, foi utilizada a versão traduzida do Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ4) que se encontra em validação, sendo uma reformulação do BREQ3. É constituído por 28 itens, acrescendo mais 4 em relação à versão anterior (BREQ3), e 7 subescalas, mais uma que na versão anterior. Cada uma das subescalas representa uma forma de regulação possível, decrescendo em termos de autonomia:

- Motivação Intrínseca ("Eu faço exercício porque é divertido");
- Regulação Integrada ("Eu faço exercício porque faz parte da minha identidade");
- Regulação Identificada ("Eu faço exercício porque é importante para mim manter-me saudável");
- Regulação Introjetada de Aproximação ("Eu faço exercício regularmente para provar a mim próprio/a que consigo persistir ");

- Regulação Introjetada de Afastamento ("Faço exercício porque me sinto culpado/a quando não o faço")
- Regulação Externa ("Eu faço exercício porque os outros vão ficar insatisfeitos comigo se não o fizer");
- Amotivação ("Não vejo por que razão deveria fazer exercício").

As respostas são dadas consoante uma escala de Lickert de 4 pontos, em que 0 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente). O score é calculado somando os itens de cada subescala. Este instrumento (BREQ3) apresentou uma boa consistência interna, sendo que os alfas de Cronbach se situam entre os 0,82 e 0,92 (Markland, 2004).

Procedimentos Operacionais

Numa fase inicial, para a obtenção dos resultantes foi tentada uma aplicação dos questionários junto de alunos de psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Visto a aplicação não ter sido viável pelo tempo que estes demorariam e ocupariam no tempo útil de aula, foi realizada uma nova versão em formato digital para uma aplicação mais rápida e partilhada.

O modo de escolha dos inquiridos, foi realizado de forma aleatória pela Internet, perante a regra estabelecida de que o aluno teria que ter completado o ensino secundário no máximo há 6 anos atrás.

Procedimentos estatísticos

O tratamento dos dados e a sua análise foram realizados no programa estatístico PSPP, sendo utilizada a estatística descritiva e a análise inferencial.

Para a caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva incluindo as medidas de tendência central (média).

Para a análise das diferentes hipóteses de estudo (H1,H2), foram utilizados os Test-T, comparando duas médias independentes. Na H1, comparar as NPB dos alunos para a EF entre os dois grupos de alunos diferentes (nota conta vs nota não conta). Na H2, comparar a qualidade de motivação para a prática de atividade física após a conclusão do ensino secundário entre os dois grupos (nota conta vs nota não conta).

4. Resultados

Para a análise das duas hipóteses de estudo, respetivamente: "o grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior satisfação das NPB na prática de EF do que o grupo de alunos em que a nota contou" e "o grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior qualidade de motivação para a prática de atividade física após o ensino secundário do que o grupo de alunos em que a nota contou" foi efetuado um Test-T para variáveis independentes.

Variáveis	Não conta		Conta		P
	M	DP	M	DP	
Autonomia	3,64	1,25	3,69	1,33	0,818
Competência	4,27	1,25	4,12	1,26	0,450
Relacionamento positivo colegas	4,39	1,49	4,40	1,49	0,965
Relacionamento positivo professor	4,40	1,61	4,26	1,60	0,586

Tabela 3 - Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (grupo nota conta vs grupo nota não conta)

Após analisar as NPB dos alunos para a prática de EF nos diferentes grupos, podemos afirmar que não existem diferenças significativas. Tendo em conta o valor $p > 0,05$ podemos constatar que ao nível de autonomia não existem diferenças significativas entre o grupo em que a nota de EF conta para média e o grupo em que a nota não conta, assim como nas restantes dimensões: competência; relacionamento positivo com os colegas; e relacionamento positivo com o professor. Assim, através dos resultados obtidos é possível refutar a hipótese de estudo 1: "O grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior satisfação das NPB na prática de EF do que o grupo de alunos em que a nota contou".

Como já referido anteriormente, para análise da H2 foi também realizado um Test-T para variáveis independentes, originando os seguintes resultados:

Variáveis	Não conta		Conta		P
	M	DP	M	DP	
Motivação Intrínseca	19,44	6,70	19,70	6,28	0,811
Motivação Integrada	21,85	9,79	22,19	8,87	0,824
Motivação Identificada	26,59	7,14	26,30	7,11	0,802
Motivação Introjetada Approach	16,98	6,47	17,75	6,19	0,463
Motivação Introjetada Avoidance	11,67	5,97	12,02	5,81	0,719
Motivação Externa	8,58	5,37	9,04	5,47	0,612
Amotivação	7,43	4,65	7,31	5,26	0,889

Tabela 4 - Qualidade de motivação para a Atividade Física após o Ensino Secundário (grupo nota conta vs grupo nota não conta)

Tendo em conta a qualidade de motivação, através do valor $p > 0,05$ em todos os níveis do continuum de motivação, é possível afirmar que não existem diferenças significativas entre os dois grupos estudados, ou seja, os resultados obtidos rejeitam a Hipótese de Estudo 2 " O grupo de alunos em que a nota de EF não contou para a média final apresenta maior qualidade de motivação para a prática de AF atual do que o grupo de alunos em que a nota contou".

5. Discussão

Analisando e discutindo os resultados obtidos, é possível retirar algumas conclusões acerca da amostra inquirida neste estudo. Assim, ao nível das satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de EF não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

Os resultados revelaram que apesar da existência da pressão da média num dos grupos, não existem diferenças em relação à necessidade autonomia quando comparado com o grupo em que a nota não conta para a média. O facto de não existirem diferenças significativas ao nível da autonomia contraria a literatura existente, pois em teoria, a redução da pressão é uma das preocupações quando se procura suportar a autonomia (Edmunds et al., 2009). Assim, e tendo em conta a menor pressão em relação à avaliação seria esperado que o grupo em que a

nota de EF não conta para a média apresentasse níveis de autonomia superiores ao grupo em que a nota conta. Esta questão é relevante e permite refletir acerca da avaliação em EF, uma vez que estes resultados levam a crer que os alunos não se sentem pressionados com a mesma. Se os alunos encararem a avaliação de uma forma positiva, como uma informação do seu desempenho e da sua competência, esta poderá gerar motivações mais autónomas, intrínsecas. Outra hipótese, tem em conta que a remoção da nota de EF para a média final do Ensino Secundário é algo recente e possivelmente muitos dos alunos não têm o seu conhecimento.

Tendo em conta os baixos scores obtidos na dimensão autonomia (3,64 e 3,69 numa escala de 1 a 7), estes podem indicar a existência de uma motivação mais controlada ao invés de uma motivação mais autónoma (intrínseca), pois segundo Taylor & Ntoumanis (2007), o maior grau de motivação de um sujeito numa atividade, é determinada pelo grau de autonomia que o mesmo demonstra na sua realização. Esta hipótese é também defendida por Deci e Ryan (2000) onde referem que no patamar mais alto do continuum da auto-determinação está a motivação intrínseca, que se reflete no envolvimento do indivíduo numa atividade por sua vontade própria, porque a atividade é interessante e agradável.

Tendo em conta a competência, não existem diferenças significativas entre os grupos. Isto pode dever-se ao facto dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) permitirem alguma flexibilidade, sendo que os alunos apenas são avaliados nas suas 6 melhores matérias (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Assim, é expectável que os alunos continuem a ter níveis de competência semelhantes, uma vez que todos eles são avaliados em matérias específicas de cada um.

Por outro lado, o trabalho dos professores também é muito importante quando se trata da percepção de competência por parte dos alunos, uma vez que são eles que criam possibilidades para que tal aconteça. Segundo Guimarães & Boruchovitch (2004), nas aulas em que existem desafios para ultrapassar por parte dos alunos e o feedback por parte do professor é positivo, os alunos têm uma percepção de competência e faz com que estes elevem a motivação intrínseca. No mesmo sentido, Ntoumanis (2001), refere que estudos já realizados indicam que a competência é a necessidade básica mais capaz de gerar motivação intrínseca em comparação com a autonomia e relacionamento positivo.

Em relação à dimensão relacionamento positivo com os colegas também não existem diferenças significativas entre os dois grupos. Isto pode dever-se ao número de anos que os alunos se conhecem, provavelmente seriam da mesma turma há vários anos seguidos, o que aumenta os laços entre eles, a amizade e a confiança. É importante lembrar que esta disciplina é propícia a potenciar as relações interpessoais, sendo mesmo um dos objetivos da EF (Jacinto, et al., 2001). De acordo com Leitão (2010), criar um clima positivo e construtivo nas aulas de EF, assente num relacionamento interpessoal saudável, em que os “feedbacks” específicos sobre os desempenhos nas tarefas e formas de melhorar esses desempenhos são dados de forma a que os alunos os percecionem como um apoio e um encorajamento, é algo decisivo para a auto-estima e motivação dos alunos, e consequentemente para os seus níveis de participação e aprendizagem. Para além da EF potenciar os laços entre os colegas, acaba também por aproximar os alunos dos professores, uma vez que existe nas aulas um clima de conforto e satisfação.

Sendo que não existem diferenças significativas entre os dois grupos no que toca ao relacionamento positivo com os professores, podemos esperar que apesar da existência de avaliação num dos grupos estudados, isso não influencia negativamente o trabalho dos professores, sendo que estes continuam capazes de planear aulas agradáveis e satisfatórias para os seus alunos. É possível perceber que apesar de uma maior pressão, devido à avaliação, os professores de EF conseguem desenvolver estratégias que permitem que as aulas sejam cativantes para os seus alunos.

Posto isto, é possível perceber que a eliminação da nota de EF para a média final do secundário não expressou diferenças nas NPB dos alunos, ao contrário do que seria esperado. Estes resultados parecem indicar que os alunos não veem a EF como uma disciplina que possa influenciar negativamente a sua média final. Para além disto, com o passar dos anos, os alunos podem começar a desvalorizar a EF, visto que esta não terá qualquer influência na sua média final. Apenas os alunos que gostam da disciplina se aplicarão na mesma, ou alunos que pretendam seguir estudos na área do Desporto e da EF. Até mesmo os professores poderão deixar de estar motivados na leccionação da disciplina, sendo que esta é desvalorizada em relação às outras disciplinas do currículo.

Passando à Hipótese de Estudo 2, e após a análise estatística é possível chegar à conclusão de que não existem diferenças significativas ($p>0,05$) em nenhum dos níveis do continuum de motivação entre os dois grupos estudados. No entanto, ambos apresentaram

motivações mais autónomas para a prática de AF. Partindo do pressuposto da Associação para a Educação Física (2008), que defende que a EF influencia positivamente a AF dos alunos, é possível prever que grande parte dos inquiridos, durante o secundário, possuía uma motivação de qualidade para a prática de EF, pois segundo Hagger e Chatzirantis (2015), a motivação intrínseca em torno de atividades num contexto escolar, gera motivação intrínseca para atividades similares fora do contexto escolar.

Era esperado que o grupo em que a nota de EF não contou para a média apresentasse motivações mais autónomas para a AF atual comparado com o grupo em que a nota de EF contou, pois a inexistência de avaliação durante o Ensino Secundário, causaria menos pressão e privilegiaria a existência de motivações mais autónomas (intrínsecas) para as aulas de EF, que consequentemente privilegiariam motivações mais autónomas para atividades semelhantes fora do contexto escolar, neste caso a AF. Se um aluno realizar uma atividade em EF de uma forma autónoma, possivelmente, essa atividade privilegiará a motivação autónoma e a satisfação das suas NPB no futuro. (Deci et al., 1994). Ou seja, no futuro as experiências vividas em EF vão influenciar o comportamento do aluno. Se este realizar atividades de uma forma autónoma nas aulas de EF, provavelmente sentir-se-á motivado, para que no futuro, realize atividades semelhantes no contexto fora da escola.

Assim, através dos resultados obtidos, parece que a avaliação não influencia negativamente a motivação dos alunos, uma vez que o grupo em que a nota conta para a média não apresenta motivações para a prática de AF de menor qualidade em relação ao grupo em que a nota não conta.

As motivações mais autónomas dizem respeito a um sentido pleno da vontade e escolha, enquanto as motivações mais controladas estão relacionadas com a pressão e obtenção de resultados específicos que vêm de forças percebidas como externas (Deci e Ryan, 2008). Neste sentido, o trabalho dos professores é muito importante, planeando aulas em que o ambiente possibilite a satisfação das NPB dos alunos e consequentemente gere motivações mais autónomas nos mesmos.

De acordo com os scores obtidos, foi possível verificar que apenas uma pequena percentagem dos alunos apresentam níveis de Amotivação para a prática de Atividade Física, sendo que de seguida se encontra o grupo de inquiridos externamente motivados. A maioria da amostra encontra-se no nível 3 do continuum de motivação (Motivação Identificada), ou

seja, "faço exercício porque é importante para mim manter-me saudável". Tendo em conta a bibliografia consultada, apesar da motivação identificada também ser proveniente de fatores externos, em termos de qualidade de motivação, esta é superior às restantes motivações externas. A regulação identificada, verifica-se quando um indivíduo participa numa atividade motivado pelo resultado e benefícios da mesma, não dando importância ao prazer ou ao facto da atividade ser ou não agradável (Deci e Ryan, 2000).

Os baixos valores ao nível da amotivação e das motivações externas para a AF, dão força à EF, uma vez que uma das finalidades desta disciplina é fornecer aos alunos conhecimentos que lhes permita mais tarde organizar a sua própria AF, e com isto, que os alunos se mantenham fisicamente ativos ao longo da sua vida. Para além disto, sabemos que hoje em dia as pessoas começam a prática de exercício físico por vários motivos, no entanto muitas delas desistem, sem experimentarem os reais benefícios de um programa continuado de exercício físico. Assim, cada vez mais a EF é uma disciplina que necessita de ensinar e encaminhar os alunos para que ao longo das suas vidas, estes sejam capazes de planear a sua própria atividade física.

6. Limitações do Estudo

Qualquer estudo tem certas limitações que influenciam os resultados e as conclusões do mesmo.

Assim, o presente estudo apresentou várias limitações, sendo que a principal foi o inquérito ter sido respondido por uma população que já não frequenta o secundário, ou seja, os inquiridos responderam ao questionário com base na memória que tinham das experiências vividas quando praticavam EF (hipótese 1), o que poderá influenciar os resultados. É provável que muitos deles nem sequer se lembrem se a nota de EF contava para a média na altura em que frequentaram o Ensino Secundário.

Outra limitação foi o questionário utilizado para este estudo possuir muitas variáveis o que o tornou um pouco extenso, e os inquiridos poderão ter respondido a algumas das perguntas sem pensar verdadeiramente nelas. O preenchimento do questionário era realizado em aproximadamente 15-20 minutos, tornando-se aborrecido para muitos dos inquiridos.

Os dois instrumentos utilizados neste estudo encontram-se em fase de validação, sendo que foram utilizadas as versões traduzidas.

Por fim, a existência de poucos estudos que relacionem a nota de EF com a atividade física atual dificultou a discussão dos resultados, sendo importante a continuidade de estudos com estas variáveis, de forma a que no futuro possamos tirar conclusões com um maior grau de confiança.

7. Implicações Futuras

É muito importante que exista continuidade na realização de estudos neste campo da EF na medida em que o Decreto-Lei atual e que determina que a nota de EF não conta para a média final do secundário, apenas foi aprovado há 4 anos (2012), não existindo assim tempo necessário para perceber as consequências desta medida. Assim, é necessário descobrir quais as repercussões futuras deste decreto.

Recomenda-se que em estudos futuros se comparem professores de EF com professores de outras disciplinas do currículo em que a nota conte para a média final do secundário, procurando descobrir se isso interfere com a motivação dos professores.

Os professores têm um papel fundamental na aprendizagem dos seus alunos. Estes devem adotar estratégias que apoiem os alunos e permitam a existência de motivações mais autodeterminadas, pois estas estão associadas a resultados positivos no percurso escolar.

É importante que se realizem estudos que permitam relacionar a motivação para a EF e a prática de atividade física atual, de forma a descobrir que influência tem a EF na prática de atividade física no futuro.

8. Conclusões

Através deste estudo foi possível retirar algumas conclusões. Não existem diferenças significativas na satisfação da autonomia, assim como nas restantes dimensões: competência, relacionamento positivo com os colegas e relacionamento positivo com os professores entre os diferentes grupos, nota conta vs nota não conta.

Ao nível da motivação para atividade física atual também não existem diferenças significativas entre os grupos ao longo do continuum de motivação. Os dois grupos apresentam motivações mais autónomas para a prática de atividade física atual, ao contrário

do que acontece com as motivações mais controladas que apresentam valores mais baixos nos dois grupos.

9. Reflexão Crítica

O presente trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular “Seminário/Elaboração do Relatório de Estágio” relativo ao último ano de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Este trabalho resulta da continuação da disciplina de Metodologia da Investigação.

Este foi um trabalho muito importante ao longo do Estágio que efetuei na escola. Conhecer de uma forma mais detalhada e pormenorizada a Teoria da auto-determinação permitiu-me realizar um trabalho mais eficaz com os meus alunos. A motivação é um tema essencial na vida das escolas e sobre o qual todos os professores deveriam debroçar uma especial atenção. No entanto, professores mais antigos possivelmente não tiveram formação nesta área e consequentemente têm mais dificuldades na motivação dos seus alunos, assim como na satisfação das suas NPB. Por este motivo, penso que é de extrema relevância que se continue a estudar a motivação e cada vez mais existam ações de sensibilização nas escolas acerca deste tema, pois a motivação interfere positivamente junto dos resultados escolares. Cabe-nos a nós, professores recém formados, dinamizar estes "novos" temas junto dos professores mais antigos e influenciá-los através dos nossos comportamentos. A escola encontra-se em constante renovação, e nós mais jovens podemos e devemos influenciar o caminho que esta seguirá. Neste sentido, os cursos de EF devem dar ênfase à motivação para que os novos profissionais entrem no mercado de trabalho sensibilizados por este tema.

Durante o estágio, lecionei uma turma de 7º ano, pelo que o caso da nota de EF contar ou não para a média final do Secundário foi algo que não influenciou a motivação dos meus alunos. Durante as aulas lutei por criar um ambiente propício à satisfação das NPB dos meus educandos. Assim, procurei criar uma atmosfera que suportasse a autonomia dos alunos e um envolvimento positivo entre estes e o professor (eu). Ao longo das aulas utilizei com frequência o feedback sobre os seus desempenhos nas tarefas e formas de os melhorar, gerando encorajamento nos alunos e estimulando a auto-estima e as suas motivações, contribuindo assim para maximizar os níveis de participação e aprendizagem.

Procurei transmitir aos alunos, a importância do exercício físico nas suas vidas, para que um dia mais tarde eles possam planejar a sua atividade física. No entanto, para que tal aconteça é necessário motivá-los para a EF, uma vez que segundo Hagger e Chatzisarantis (2015) motivação intrínseca em torno de atividades num contexto escolar, gera motivação intrínseca para atividades similares fora do contexto escolar.

Torna-se imprescindível conhecer que repercussões terá este Decreto-Lei no futuro dos alunos, dos professores e da própria disciplina de EF, que parece estar a ser desvalorizada em relação às restantes presentes no currículo. Assim, é imperativo a continuação deste tipo de estudos para que tenhamos argumentos científicos para colaborar com os órgãos escolares, pensando mais nos alunos quando são tomadas decisões na Educação.

Por fim, este trabalho permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos ao nível da motivação e quais as ferramentas necessárias para poder maximizá-la nas aulas de EF. Este é um tema preponderante na vida das escolas e na lecionação de qualquer disciplina do currículo. Penso que é necessário aumentar o número de estudos que relacionem a EF escolar e AF fora da escola, de forma a obter resultados mais fiáveis e retirar conclusões importantes acerca da EF.

10. Referências

- Association for Physical Education. (2008). *A manifesto for a world class system of physical education*. Reading, UK: Author.
- Bryan, C. L. e Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*, 35 (3), 267-285.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 10/11, 135-151.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3), 325-346.

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165–183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior'. *Psychological Inquiry*, 11, 227–68.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: fostering exercise adoption, adherence, and associated well-being. *Health & Fitness Journal*, 13 (3), 20 -25.
- Fairclough, S.J, Stratton, G., & Butcher, Z.H. (2008). Health-related exercise initiative Promoting health-enhancing physical activity in the primary school: a pilot evaluation of the BASH. *Health Education Research*. v.23. Pp 576-581
- Frederick, C. Ryan, R. (1993) differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health (124 - 146)
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 142-150.
- Hagger, M., Chatziantis, N. (2015) The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research* (pp. 1-48), Curtin University
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão. Ministério da Educação.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones, S.L.

- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52–60.
- Mallett, C., & Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: why does the ‘fire’ burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 183 -200.
- Markizenk, A. (2004). A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física. Tese de Pós-graduação. Universidade Católica. Brasília, Brasil.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 294-302.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*(pp.654-678). New York: The Guilford Press
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Sheldon, K. M.; Ryan, R. M; Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Pers Soc Psychol Bull*, 30 (4), 475-486.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs and tenets from self-determination and goal perspective theories to predict leisure-time exercise intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188.

- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 747-760.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360).
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.